

Kan stasjonsarbeid være en god arbeidsmåte for utvikling av språklig bevissthet på 1.trinn?

220L 005

Klasseromsprosjekt,

levert av

Mona Nilsen Strand

07.06.2005

Innholdsfortegnelse:

1. Innledning:	2
2. Hva er språklig bevissthet?	3
3. Konstruktivistisk læringssyn:	5
4. Early Years Literacy Program:	6
5. Nylundmodellen:	7
6. Vår modell:	7
7. De ulike stasjonene:	9
Høytlesing av en voksen:	9
Stillelesing:	9
Bokstavboka:	10
Språkverkstedet:	10
Bokstavbrikker:	10
Bokstavterninger:	10
Forme bokstaver på ulike måter:	11
Data:	11
Ulike arbeidsoppgaver	11
Lesetrening:	11
Tekstskaping:	12
Konstruksjonslek:	12
Matematikk:	12
8. Positive erfaringer:	12
9. Negative erfaringer:	13
10. Gruppeinndeling:	13
11. Videre arbeid med stasjonsarbeid:	14
12. Læringsstiler:	14
13. Kartlegging:	15
Rimord (vedlegg 1):	15
Korte og lange ord (vedlegg 2):	15
Lytte ut antall stavelser (vedlegg 3):	15
Sammentrekking av stavelser til ord (vedlegg 4):	16
Sammentrekking av lyder til ord (vedlegg 5):	16
Ord som begynner med samme lyd (vedlegg 6):	16
14. Resultat av kartlegging:	16
Rimord:	17
Korte og lange ord:	18
Lytte ut antall stavelser:	19
Sammentrekking av stavelser til ord:	20
Sammentrekking av lyder til ord:	21
Ord som begynner med samme lyd:	22
Bokstavkunnskap:	23
Leseferdigheter:	24
15. Individuell oppfølging:	25
16. Spørreundersøkelse:	25
17. Konklusjon:	26
18. Litteraturliste:	28
19. Vedlegg:	29

1. Innledning:

I fjor høst startet jeg med 1. trinn og da var det viktig for meg å forsøke å finne en god arbeidsmåte, slik at arbeidet med språklig bevissthet kunne inngå i en helhetlig opplæringsmetode. Skolen vår har tidligere manglet en egen plan for norskopplæringa på de ulike trinnene, og det har det vært opp til hver enkelt lærer hvor mye arbeidet med språklig bevissthet har blitt vektlagt på 1. trinn. For fire år siden hadde jeg også første klasse, men den gang følte jeg at det var ting med norskopplæringa jeg ikke var helt fornøyd med, og hadde lyst å rette på denne gangen.

En av tingene som jeg følte jeg ikke fikk gjort nok av sist var systematisk jobbing med formsida av språket vårt. En annen ting var at det var vanskelig å få nok tid til enkelteleven i det daglige; det å se alle og å få gitt dem utfordringer tilpasset hver enkelts nivå, var en stadig kilde til dårlig samvittighet.

Derfor bestemt jeg meg tidlig at denne gangen måtte jeg finne en arbeidsmåte der enkelteleven kom i fokus og fikk utfordringer ut fra sitt nivå. Jeg kom over en artikkel fra Australia om Early Years Literacy Program som så ut til å inneholde noen av de ideene som jeg hadde. I tillegg har jeg også brukt Nylund skole i Stavanger og Skudeneshavn skole som inspiratorer i arbeidet mitt med stasjonsarbeid.

Vi er fire lærer på 1.trinn, og to og to av oss underviser på samme storgruppe. Jeg og medlæreren min bestemte oss for å prøve ut stasjonsarbeid, for å se om det hadde noe for seg som en arbeidsmåte i begynneropplæringa. Vi startet med noen ideer fra andre skoler, men har etter hvert utviklet vår egen form, både i forhold til innhold og organisering.

De 6-åringene som vi tok i mot i fjor høst hadde alle et godt utviklet språk, og de var alle flink til å uttrykke seg muntlig, selv om noen var mer sjenerte enn andre. Men selv om språket var velutviklet, hadde de liten innsikt i hvordan språket vårt er bygd opp; altså språkets form. I henhold til skolen sin plan for lese- og skriveopplæringen for 1. trinn, som ble laget dette skoleåret, er det akkurat dette som skal vektlegges. På dette trinnet er det naturlig å jobbe med den fonologiske bevisstheten og vi har

prøvd å sette dette arbeidet i system, der vi har jobbet med ulike fonologiske strukturer i språket vårt.

2. Hva er språklig bevissthet?

I min oppgave velger jeg å definere språklig bevissthet som kunnskap om språk. Det vil si å kunne reflektere over ordets form, både når det gjelder uttale og skrivemåte. I første klasse jobber vi mest med fonologisk bevissthet, altså bevissthet om språklydene. Vi lager rimord, klapper stavelser, hører forskjell på korte og lange ord, bortfall av lyder, legge til lyder, fonemanalyse (utlytting av lyder), det alfabetiske prinsippet og etter hvert også fonemsyntese. I vår gruppe er spriket stort når det gjelder den enkeltes elev språklige bevissthet, fra "Andreas" som ennå ikke kan rime og til "Siri" som leser flytende. Det betyr at vi må tilpasse opplæringa til den enkelte, slik at skoledagen oppleves utfordrende og engasjerende for alle.

I dag er alle enige om at språklig bevissthet er en forutsetning for god lese- og skriveopplæring, og i norsk skole er dette også sterkt vektlagt i første klasse. Har eleven liten fonembevissthet er det vanskelig å gå i gang med den første lese- og skriveopplæringa (Hagtvet 2004: 237). Selvsagt utvikler barn sin språklige bevissthet mens de lærer å lese (Ehri 1985, her Hagtvet 2004 :237), men det synes å være en stor fordel å ha godt utviklet fonembevissthet når den alfabetiske koden skal knekkes.

For ikke mange tiår siden ble barnehage og skole sett på som to helt uavhengige arenaer. I barnehagen skulle barna leke og lære seg sosialt samspill, mens det som hadde med skriftspråk og utvikling av språklig bevissthet skulle overlates til skolen, som var den institusjonen som ble ansett som profesjonell innenfor dette fagfeltet (Frost 2003: 30). Etter hvert har flere forskere kommet fram til at utvikling av språklig bevissthet starter allerede tidlig hos barnet, og at barnehagen absolutt må ha fokus på dette området også. Vi som har jobbet noen år i skolen ser helt klart at barnehagene har vektlagt arbeid med språket mye mer nå enn tidligere; elevene har mye språklig kunnskap med seg når de kommer til skolen.

Til tross for dette arbeidet i barnehagene får vi likevel barn med temmelig forskjellig utgangspunkt når de kommer til skolen. Dette fordi de har ulik ballast med seg hjemmefra og at de er på ulike stadier i sin utvikling av språklig bevissthet.

Mange har forsket på barns utvikling av språklig bevissthet og alle er vel i dag enige om at språklig bevissthet er noe som utvikles lenge før elevene begynner på skolen. Når elevene kommer til skolen i første klasse, har de allerede masse erfaring om bruken av språket. Helt ned i to-treårsalderen kan vi se at barn bruker trekk fra skriftspråket når de snakker (Hagtvet 2004 :23-24). De dikterer f. eks brev, beskjeder, huskelister, handlelister osv. Bøker som er blitt lest for dem så mange ganger at de nesten kan dem utenat lekeleses. De leser også skilt, logoer o.l. som de har lært seg betydningen av, selv om det kanskje ikke helt stemmer overens med det som faktisk står skrevet. Noen barn lekeskriver og vil gjerne at andre skal "lese" det som står der. Noen barn fatter også tidlig interesse for bokstavene og stiller spørsmål om disse. Alt dette er sider ved språket som viser at barnet kan løsrive seg fra her-og nå-situasjonen og bruke språket på en måte som krever en viss innsikt i skriftspråket vårt.

Det er laget flere programmer der en kan jobbe med språklig bevissthet f. eks Språksprell (Elsbakk/Valle 2000) og Språkleker (Frost/Lønnegaard 1996). Men selv om en jobber mye med språklig bevissthet, vil det alltid være noen som ikke er modne nok til å tilegne seg denne kunnskapen enda. Da er det viktig at vi som lærere stadig repeterer stoffet med disse elevene, fordi språklig bevissthet framstår som en viktig faktor når det gjelder lese- og skrivevansker (Lese- og skriveopplæring, LOVE 1999:23).

Et begrep som er brukt om den språklige bevissthet som barn utvikler er emergent-literacy. Det fins ikke noen norsk oversettelse av ordet, men Lise Iversen Kulbrandstad oversetter det med gryende skriftkyndighet (Iversen Kulbrandstad 2003 :54). Emergent-literacy – kulturen er ikke av ny dato; Montessori var i begynnelsen av 1900-tallet opptatt av denne tenkingen, Vygotsky var opptatt av viktigheten av dialogen mellom barnet og den voksne og Clays studier på New Zealand i 1970-årene viste barns oppdagelse av skriftspråket allerede i førskolealder (Hagtvet: 2004: 24-25).

Maria Montessori, Italia, utarbeidet på begynnelsen av 1900-tallet en pedagogikk som kjennetegnes ved at hvert barn skal få utvikle seg i sin egen takt og med utgangspunkt i sine egne anlegg. Språklig bevissthet utvikles gjennom sansetrening og ved at elevene jobber med ulike materialer. Montessori var opptatt av et helhetlig

syn på læring (globalt), en gikk fra helhet til del. Skoledagen er ikke oppdelt i timer og fag, elevene arbeider så lenge de vil med et fagområde. Den voksne er veileder og ikke lærer, og vi ser her helt klare paralleller både til LTG-metoden, Arne Tragetons verkstedpedagogikk og L97 (Hekneby 2003: 238-239).

Vygotsky var opptatt av skrivebetydning; helt fra små barns tegninger til alfabetisk skrivebetydning, barns her-og nå- språk til det mer situasjonsuavhengige språket - og at læreren er en veileder (mediator) av skriftspråklige ferdigheter (Hagtvet 2004: 24). Når en oppsummerer Vygotskys tanker ser en helt klart at skolen ikke er den første arenaen der barn skal utvikle sin språklige bevissthet, dette vil de gjøre både i barnehage og hjemme lenge før de begynner på skolen.

Marie Clay gjorde en stor undersøkelse av barns språklige bevissthet på New Zealand på 70-tallet. Hun så da hvordan tidlig språklig bevissthet var med på å gjøre barna sterkere rustet til den senere lese- og skriveopplæringa. Lekskriving var en av innfallsvinklene til den første lese- og skriveopplæringa, og Marie Clay påpekte viktigheten av å skrive seg inn i språket (Hekneby 2003: 85), og vi ser også i L97 at skrivebetydning blir sett på som en viktig del av den første leseopplæringa.

3. Konstruktivistisk læringssyn:

I dagens skole er det nok slik at de fleste bestreber seg etter å drive opplæring etter et konstruktivistisk læringssyn. Vi vil ha en aktiv elev som er engasjert, kreativ, motivert, trygg og reflekterende. For å oppnå dette kan ikke læreren undervise etter tradisjonelle metoder, der læreren foreleser uavhengig om læringsstoffet er tilpasset eleven eller ikke. Også L97 vektlegger den aktive eleven, og påpeker at læreren er en veileder.

Ved å jobbe etter dette læringssynet har lærerrollen endret seg drastisk de siste årene. Det er læreren som skal tilpasse undervisninga til eleven og ikke omvendt. Læreren er nødt til å se på sin undervisning i forhold til elevens utgangspunkt og legge opp undervisningen slik at eleven blir aktivt deltakende. Dette stemmer også med Vygotskys læringssyn der læreren skal være mediator (veileder) og hele tiden ta utgangspunkt i barnets nærmeste utviklingssone. Når en underviser etter et konstruktivistisk læringssyn er en av oppgavene til læreren å motivere elevene til å delta aktivt i sin egen læring. En må da finne strategier som utfordrer eleven til å

utvikle ferdigheter som gjør at han kan være aktivt deltakende. Dette synet stemmer godt overens med slagordet som John Dewey lanserte; "Learning by doing", og som mange har prøvd å jobbe etter siden (Traavik 2003:16). Elevene lærer best når de får være aktive og selv delta i undervisningen.

Selv om undervisningen er konstruktivistisk, eleven skal være aktiv og læreren veileder, betyr det ikke at en er nødt til å forkaste all tradisjonell undervisning. Formidlerrollen vil nok alltid være en del av lærerrollen, men det essensielle er hvordan vi formidler fagstoffet til elevene. Tar vi utgangspunkt i eleven eller er fagstoffet tilpasset lærerens interesser og nivå? I følge læreplanen skal undervisninga bl.a. være organisert i prosjekter og temaarbeid, og da kan det være naturlig å formidle noe av fagstoffet gjennom forelesninger. Samtidig må vi hele tiden huske på at vi skal bruke varierte arbeidsmåter, engasjere elevene og hele tiden trekke de videre mot ny kunnskap. Vi ser også tydelig i dagens skole at elevene har helt ulike forutsetninger for å motta ny kunnskap. Mens noen kan lese flytende før de begynner på skolen, er det andre elever som ennå ikke har vist noen interesse for skriftspråket i det hele tatt. Det betyr at vi som lærere er nødt til å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt, og det er ikke mulig gjennom tradisjonell undervisning; der formidlingen gjennom forelesning står sterkt.

Også det sosiale aspektet er viktig, et barn lærer ikke alene; både lærere, familie og medelever er viktige medspillere for å fremme interesse og motivasjon til ny læring. Vygotsky er en av flere som legger det sosiale samspeillet til grunn for utvikling av språket. Elevene må få bruke språket sammen med andre, og læreren må tilrettelegge situasjoner der elevene får brukt språket på en meningsfylt måte (Traavik 2003: 17). Fremdeles er det nok lærere som synes det er vanskelig å klare å tilpasse sin undervisning til hver enkelt elev, men vi er stadig på vei mot en bedre tilpasset undervisning for alle elevene.

4. Early Years Literacy Program:

I Australia har de valgt å satse bredt og grundig på leseopplæringa, bl.a. gjennom en strategisk og omfattende tilnærming til Early Years Literacy (gryende skriftkyndighet, Lise Iversen Kulbrandstads oversettelse). Programmet er lagt opp slik at alle elevene skal oppnå en god språklig bevissthet allerede i de aller første årene på skolen. Early Years Literacy Program er et lesestimuleringsprogram som er tuftet på to

grunnpilarer; stasjonsarbeid og individuell undervisning i små korte bolker. Det jobbes hver dag med en to-timers økt med literacy (skriftkyndighet), der elevene arbeider med oppgaver tilpasset deres nivå. I tillegg til dette er det opprettet et tett samarbeid med hjemmene, slik at foreldrene også kan følge barna sine opp med tiltak som stimulerer den språklige bevisstheten. På de skolene som programmet brukes er hele skolen involvert, og egne lærere er spesialutdannet for å følge opp implementeringen av programmet og oppfølging av lærere og elever.

5. Nylundmodellen:

Ledelsen ved Nylund skole i Stavanger deltok for noen år siden på en nordisk studiereise til New Zealand og Australia for bl.a. å se hvordan de drev lese- og skriveopplæring. De besøkte da bl.a. skoler som brukte Early Years Literacy Program. Nylund skole har ikke kopiert modellen fra Australia, men funnet sin egen form med elementer fra den Australske metoden. I dag bruker hele småskoletrinnet metoden og skolen tar i mot besøk og holder kurs for andre lærere som har lyst å lære mer. Skolen mener også at leseferdighetene til elevene er blitt mye bedre etter at de startet med dette arbeidet. Elevene har målkort som de arbeider etter, og når de har nådd et læringsmål noteres det i målkortet. De har også individuell leselekse som følges opp med et lesekort som signeres hver dag av foreldre og lærer. Nylund skole har også omorganisert klasserommene slik at pultene er fjernet og erstattet med seks ulike stasjoner.

Flere andre skoler rundt om i Norge har vært på kurs hos lærerne ved Nylund skole og mange av disse har tatt i bruk metoden.

6. Vår modell:

Etter å ha lest en del om stasjonsarbeid i artikler på internett, hadde vi noen ideer om hvordan vi skulle organisere og gjennomføre arbeidet, uten at vi hadde helt fastlagte rammer.

Det første vi måtte tenke på var hvordan vi skulle organisere stasjonsarbeidet uten å skape kaos og utrygghet for elevene, når de skulle rullere fra stasjon til stasjon. Vi bestemte oss for å dele elevene inn i grupper med dyrenavn, og valgte da å bruke dyr som var kjente for elevene og som vi nettopp hadde jobbet med i andre fag. Hver

elev fikk et dyrekort som de hadde i en tråd rundt halsen, slik at de skulle huske hvilken gruppe de tilhørte og hvem de var sammen med. Vi valgte i startfasen ikke å dele elevene inn etter nivå, men så heller på det sosiale aspektet slik at alle skulle føle seg trygge i gruppa.

I tillegg laget vi en oversikt for elevene der vi hang opp bilder av de ulike stasjonene, og i hvilken rekkefølge de kom i for hver gruppe. Vi brukte en del tid på å forklare dette for elevene slik at de forsto hvordan rulleringen mellom stasjonene skulle foregå.

På vår storgruppe er det 25 elever som vi delte inn i fem grupper. Dvs. at det er fem elever på hver gruppe. Vi er så heldige at vi er i et bygg med god plass og vi har flere rom disponible når vi har stasjonsarbeid.

I de artiklene på internett som vi leste om denne typen organisering, var elevene tolv minutter på hver stasjon. Vi valgte å bruke samme antall minutter uten å ha noen formening om det var for kort eller lang tid. Vi måtte også finne en måte å bytte stasjoner på som ikke skapte for mye kaos og støy, når elevene bevegde seg fra stasjon til stasjon. Vi valgte å bruke ei lita bjelle som ikke hadde for høy lyd, og når elevene hører bjella går de til neste stasjon etter at de har sjekket på oversikten hvor de skal.

Vi har valgt å kjøre stasjonsarbeid to ganger i uka (tirsdag og torsdag) og vi bruker da nesten to skoletimer på å gjennomføre stasjonsarbeidet, da er også instruksjoner og bytting av stasjoner tatt med i beregninga av tid.

Vi er to pedagoger på storgruppa og vi har bestandig en lærerstyrt stasjon, mens den andre læreren går mellom stasjonene. Det betyr at arbeidet på noen av stasjonene bør være selvinstruerende slik at elevene kan jobbe med oppgavene mest mulig på egen hånd. Vi gir elevene forklaringer og instruksjoner på de ulike stasjonene før vi går i gang, slik at de kan gå rett i gang med arbeidet på de ulike stasjonene.

7. De ulike stasjonene:

Vi har prøvd oss fram og utvikler hele tiden nye stasjoner og forkaster noen som vi ikke synes fungerer godt nok.

Høytlesing av en voksen:

Her velger vi ofte ei bildebok som ikke er for lang slik at en også får tid til samtale om innholdet i boka. Vi har også lest/samtalt rundt faktabøker som har hatt tilknytning til ulike tema som vi har jobbet med. Høytlesning er nevnt som en av faktorene som fremmer interessen for selv å lære å lese, og gjennom høytlesinga blir de fortrolige med ulike sjangere, vi kan se på stavemåter, finne rimord, finne korte og lange ord osv. Vi opplever også at de bøkene som er blitt brukt til høytlesing ofte blir tatt fram igjen av elevene når de selv skal finne seg bøker å se/lese i. Elevene får også bruke sin førforståelse og alle har sin egen opplevelse av det som blir lest, og slik sett er høytlesing en fin form for tilpasset opplæring (Traavik 2003: 104).

Stillelesing:

Her sitter elevene i lesekroken, der vi har lagt fram eventyrbøker, bildebøker, faktabøker og lettlesbøker. Dette er en av stasjonene som har vært med hver gang siden starten i oktober. I begynnelsen var det en del uro på denne stasjonen fordi den ligger skjermet til i en krok av klasserommet, og noen av elevene oppfattet det som en plass der de kunne leke, prate og bevege seg. Etter hvert har de skjønnet at dette er en stille stasjon, der hver enkelt skal finne seg ei bok å se/lese i. Noen ser/leser sammen i bøker og det synes vi er helt greit, fordi det er med på å gi fellesopplevelser av ei bok. Vi har mange bøker i lesekroken og elevene finner alltid ei bok som de vil se/lese i. Vi har bl.a. bildebøker med fengende bilder og fortellinger, og eventyrbøker med mye bilder synes elevene er morsomme. Vi ser også at guttene godt liker faktabøker med ulikt innhold og de er ofte flere sammen om en bok. I tillegg har vi laget egne bøker med enkle lesetekster skrevet med store bokstaver, og disse bøkene blir lest om og om igjen av elevene.

Bokstavboka:

Elevene har fått utdelt ei A4-bok som vi kaller bokstavboka, der vi jobber med de forskjellige bokstavene som vi innfører i en bestemt rekkefølge. Vi har valgt å innføre ca en bokstav i uka. Hvert bokstavoppslag går over to sider, der de på den ene sida øver på å skrive den aktuelle bokstaven, mens det på den andre sida er oppgaver knyttet til den bokstaven vi jobber med. De siste gangene har vi på oppgavesida valgt å la elevene tegne og/eller skrive ord som har den aktuelle lyden i framlyd. Dette har vist seg å være engasjerende for elevene, for de konkurrerer om å finne flest mulig ord. Elevene jobber med bokstavboka begge dagene vi har stasjonsarbeidet, og de som ikke er ferdige gjør resten i hjemmelekse.

Språkverkstedet:

Språkverkstedet er en kasse med ulike språkspill laget av Solveig-Alma Halaas Lyster og Heidi Tingleff. Dette er et aktivitetsmateriale som tar sikte på at barn skal utvikle sin språklige kunnskap og bevissthet gjennom lek og spill.

Kassen består av fem skuffer og hver skuffe inneholder 5-6 spill som er bygd over samme lest som lotto, memory, firkort, Svarteper og domino. Spillene har ulik vanskegrad slik at en har mulighet for differensiering. Skuffene er inndelt i fem kategorier: rimord, samme første lyd, språklydspill (bortfall av lyd, legge til lyd, finne første og siste lyd, homonymer), sammensatte ord, og kommunikasjonsspill (en elev tegner vei på et kart, og forklarer veien for en medelev som skal tegne inn veien på et identisk kart).

Bokstavbrikker:

Vi har laget brikker med store bokstaver og bilder som vi har laminert og klippet opp. Disse har vi brukt på ulike måter; elevene legger ord med brikkene, de skriver ned ordene i skriveboka, de kobler sammen bilde og lyd, de legger ordet som det er bilde av med bokstavbrikkene og lager kolonner med bilder av ord som starter på samme lyd. Denne stasjonen er alltid lærerbetjent.

Bokstavterninger:

Dette er en stasjon som vi nettopp har innført og den har vært veldig populær. Vi har laget terninger av små treklosser som vi har skrevet bokstaver på; noen med bare konsonanter og noen med vokaler. For at elevene skal se forskjell på terningene er

de med konsonanter skrevet med blått og de med vokaler skrevet med rødt. Her differensierer vi slik at de som kan lese og skrive, får flere terninger og skal sette dem sammen til ord. De vil kunne lage både ordentlige ord og nonsensord, som skal skrives ned i skriveboka. Det å lage nonsensord ser vi som en viktig erfaring for elevene. Vi som lærere får kartlagt at de virkelig kan lese, og ikke bare husker ordbilder eller setninger som de har hørt før. For at de lettere skal kunne lage ord, startet vi med tre terninger som skulle settes sammen; med konsonant – vokal – konsonant (KVK). Dette syntes elevene var morsomt, og noen oppdaget at de også kunne bytte om på første og siste lyd og lage nye ord igjen. For de elevene som ennå ikke husker alle lydene, har vi valgt å bruke en eller to terninger, der hver lyd er skrevet flere ganger, slik at det ikke blir så mange lyder å forholde seg til. Her prøver de å gjenkjenne de forskjellige lydene og dra sammen to lyder til et ord.

Forme bokstaver på ulike måter:

Elevene former bokstaver i plastilina, skriver på tavla, maler på store ark.

Data:

I starten brukte vi mye et pedagogisk program som vi har på skolen, som heter "Lek og Lær". Dette er et program fra 1995, så det er forholdsvis gammelt program, men her er det gode øvelser i gjenkjenning av bokstaver, ordbilder, begreper, mønster, gjenkjenne tall og enkle regnestykker. Etter hvert så vi at elevene ikke hadde samme interessen for dataprogrammet og da gikk vi over til å la dem skrive egne ord og setninger på datamaskinen. De startet med å skrive sitt eget navn, navnet på familiemedlemmene og andre ord som de kunne skrive. Noen av elevene strevde litt med å finne på ord å skrive, da fikk de bruke bildebrikkene som vi har laget og skrive ordet som passet til bilde. Her kan vi også differensiere, for bildene har ulik vanskegrad med hensyn til antall lyder og konsonantforbindelser.

Ulike arbeidsoppgaver

som går på rimord, lytte ut lyder i ord, bokstavjakt, ord til bilde, skriveretning, skrivetrening.

Lesetrening:

Elevene har fått hver sin lesebok, som er ei A5-bok som vi limer inn lesetekster som vi lærere lager. Tekstene er en blanding av vers og tekster som tar utgangspunkt i

den bokstaven vi jobber med akkurat da. Lesetekstene har bildestøtte slik at de elevene som ikke kan lese allikevel kan føle at de lykkes, ved at de lekeleser teksten ved hjelp av bildene. De som har knekt lesekoden og kan dra sammen til ord legger et ark over bildene, slik at de bare leser ordene. Tekstene er laget etter et fonologisk mønster som er lett gjenkjennbart for elevene:

F. eks: SIV SER SEL
LIV SER SOL
SIV SER SAL
LIV SER SÅLE

Her ser elevene fort mønsteret, og spesielt for de elevene som ennå ikke kan lese er det viktig at leseleksa er så enkel at også de føler at de leser. Elevene får leseleksa en gang i uka og de må øve minst fem ganger hjemme. Her er det viktig at foreldrene følger opp lekser, og på den måten også er med på å støtte opp under det arbeidet vi gjør på skolen.

Tekstskaping:

Lage egne tekster eller tekster i fellesskap som læreren skriver ned. Vi har bl.a. laget ei eventyrbok med illustrasjoner som elevene er veldig stolte av.

Konstruksjonslek:

Her bruker vi jovo, lego og større klosser. Elevene bygger enten alene eller de samarbeider om et prosjekt. Begrunnelsen for å ha med konstruksjonslek i stasjonsarbeidet er at elevene utvikler stadig nye begreper, de må samarbeide med medelevene, de får finmotorisk trening. Dette er også en flott stasjon for de taktile og kinestetiske elevene.

Matematikk:

Her jobbes det med mengder og begreper.

8. Positive erfaringer:

Vi lærere ser at dette er en metode som gir oss en helt annen oversikt over enkeltelevens ståsted, enn ved tradisjonell klasseromsundervisning med full gruppe. I

og med at vi har alle elevene innom i løpet av stasjonsarbeidet, har vi muligheten til å tilpasse oppgaver til hver enkelt. Elevene får også respons med en gang på det de har gjort, og denne responsen tror vi er med på å motivere elevene til videre arbeid.

Vi bruker fremdeles tolv minutter på hver stasjon, fordi vi ser at dette er akkurat passe tid for elever på dette trinnet. Da rekker de ikke å bli lei, samtidig som de yter maksimalt de tolv minuttene arbeidet varer. Vi ser også at en klokke time med et så intenst arbeid er nok for elever i denne aldersgruppa.

Både voksne og elever synes dette er en arbeidsform som fungerer godt og at elevene får mye læring av ei slik økt.

Vi har fått mye mer systematisk opplæring i den forberedende og grunnleggende lese- og skriveopplæringa enn tidligere.

9. Negative erfaringer:

I og med at elevene ikke har andre arbeidsbøker enn bokstavboka (A4-bok med ei dobbelside til hver bokstav), så ble det mye kopier og løse ark. Dette har vi prøvd å få mindre av ved å bruke andre typer oppgaver. Bl.a. har vi laget ei "skrivebok" til elevene, dette er tre A4-ark som er brettet og stiftet sammen slik at det blir ei lita bok elevene kan skrive ord i. Når de har skrevet ut ei slik bok, lager vi ei ny som de kan skrive i.

10. Gruppeinndeling:

Elevene var i de samme gruppene til april, da delte vi inn gruppene på nytt. Denne gangen delte vi elevene inn etter nivå, for lettere å kunne differensiere arbeidet på de ulike stasjonene. Vi så også at ble spriket for stort mellom elevene, hadde de ikke noen hjelp av hverandre i arbeidet med de ulike oppgavene. Vi ser at de nye gruppene fungerer bedre, fordi det er lettere å differensiere arbeidet mellom de ulike gruppene, slik at alle elevene får utfordringer ut fra sitt ståsted. Særlig gjelder dette de elevene som ennå ikke har knekt lesekode, eller er særlig motivert for lesing og skriving. Nå jobber de sammen med andre elever som har omtrent lik type kunnskap om språket, og sammen trekker de hverandre mot en ny utviklingssone.

11. Videre arbeid med stasjonsarbeid:

Vi som er lærere på den ene storgruppa på 1. trinn er blitt veldig inspirert av metoden, og vi ser at elevene har økt sine ferdigheter i forhold til både språklig bevissthet og leseferdigheter. På 1. trinn er vi to storgrupper og den andre gruppa gikk etter hvert også i gang med dette arbeidet, og også de ser at denne arbeidsmåten fungerer godt.

Vi vil fortsette arbeidet til neste år også, og videreutvikle stasjonene. 2. trinn er et viktig år i leseopplæringa, og da er det ekstra viktig med tett og nær oppfølging av hver enkelt elev.

Det er også noen av de andre lærerne på skolen vår som har fått interesse for metoden vår, men om vi greier å implementere den på hele småskoletrinnet er usikkert. Sannsynligvis vil et sånt arbeid ta tid, det er ikke lett å innføre en helt ny arbeidsmåte på en skole, det er alltid noen som er skeptiske til nye måter å arbeide på. Men det er naturlig for oss å prøve å skolere lærerne på neste års 1.trinn i metoden, og håpe at de vil kunne nyttegjøre seg den kunnskapen vi sitter med.

12. Læringsstiler:

Et av satsningsområdene i virksomhetsplanen på vår skole er læringsstiler. Pr. i dag er det ikke gjort noe målrettet arbeid i forhold til dette satsningsområdet, men det er helt klart at stasjonsarbeid er en arbeidsform der elevene får bruke sine forskjellige læringsstiler. Vi har i år prøvd og hatt stasjoner som ivaretar de ulike læringsstilene som berører sansene, med tanke på hvordan den enkelte elev best lærer nytt og ukjent stoff. Vi har stasjoner som er tilpasset

- den auditive eleven med høytlesing, muntlige instruksjoner, samtaler
- den visuelle eleven med bilder, lesing, arbeidsoppgaver med skrevet tekst
- den taktile eleven med ulike spill, data, plastilina, lego, jovo, skriving
- den kinestetiske eleven med å lage bokstaver i stort format ved å forme den med kroppen, male, skrive på tavla, gymaktiviteter. I tillegg får den kinestetiske eleven bevegde seg mellom stasjonene ved bytting av grupper.

Vi har ikke gjort noen testing av elevene på hvilken læringsstil de tilhører, men i løpet av ei økt med stasjonsarbeid vil alle ha vært innom de fire læringsstilene som berører sansene.

I følge Dunn & Dunn er det flere faktorer enn læring gjennom de fire forskjellige sansene, som har betydning for optimal innlæring av nytt stoff. Både lys, lyd, samarbeid, mat er faktorer som spiller en rolle ved læringen (Boström 2001: 23-24). Det er pr i dag vanskelig på vår skole å tilfredstille alle disse kravene, men noen av kravene klarer vi å oppfylle. Lena Boström påpeker i sin bok "Fra undervisning til læring" (2001) at vi lærere ofte underviser for den auditive eleven ved å forelese, samtale osv, men det er de færreste elevene i denne aldersgruppa som er auditive. Lærere har også en tendens til å undervise i den læringsstilen som de selv tilhører, men det betyr jo slett ikke at det er den læringsstilen som passer elevene. Siden elevene på stasjonsarbeidet går fra stasjon til stasjon og bare en stasjon er lærerstyrt, vil de i alle fall på en av stasjonene oppleve å få jobbe med den læringsstilen som passer dem best.

13. Kartlegging:

Jeg har gjennomført to kartlegginger i forhold til språklig bevissthet hos elevene, en i desember og en i april. Jeg har brukt et kartleggingsmateriell som hører til det læreverket vi bruker på 1. trinn; Regnbuen. I metodeboka til verket er det laget kartleggingsprøver som tester den språklige bevisstheten til elevene.

Kartleggingsprøven er inndelt i følgende seks emner innenfor språklig bevissthet:

Rimord (vedlegg 1):

Elevene får utdelt et oppgaveark med 6 oppgaver. Hver oppgave består av en rad med fire bilder, der elevene skal finne to og to ord som rimer.

Korte og lange ord (vedlegg 2):

Her er det 8 oppgaver som eleven skal gjøre. Hver oppgave består av to bilder og elevene skal sette kryss på det lengste ordet. F. eks: Hvilket ord er lengst; *bil* eller *paraply*?

Lytte ut antall stavelser (vedlegg 3):

Oppgaven består av 16 bilder og elevene setter et strek for hver stavelse under ordet.

Sammentrekking av stavelser til ord (vedlegg 4):

Her er det 5 oppgaver der eleven skal sette kryss under det ordet som læreren sier. Eks: kro – ko – dil – le (stavelsene sies med to sekunders mellomrom). Eleven har tre bilder å velge mellom og skal sette kryss på det riktige ordet.

Sammentrekking av lyder til ord (vedlegg 5):

Samme oppgave som ovenfor, men nå leser læreren lydene i stedet for stavelsene.

Ord som begynner med samme lyd (vedlegg 6):

5 rader med tre bilder på hver rad. Her skal elevene finne ordet som har samme lyd som det første i hver rad.

Gruppa ble delt i to under kartlegginga, for at jeg skulle ha bedre oversikt over hver enkelt elev mens de jobbet med de ulike oppgavene. Prøven gikk også over flere dager, siden det var ganske mange oppgaver som skulle gjøres. Validiteten av prøvene mener jeg tilsvarer det kunnskapsnivået den enkelte elev har, fordi resultatet avspeiler det som vi ellers vet fra før om den enkelte elev. Det vil selvsagt alltid være noen avvik bl.a. ut fra dagsformen til hver enkelt.

I tillegg til dette har jeg kartlagt bokstav- og leseferdighetene til elevene. Elevene fikk et ark med alle bokstavene i alfabetet (ikke alfabetisk rekkefølge), og skulle si bokstav/lydnavnet. I tillegg til det var det ord som skulle leses, fra tolydsord til femlydsord. De siste ordene hadde også opphoping av konsonanter. Her jobbet jeg med hver enkelt elev, slik at kartleggingen skulle bli mest mulig riktig.

Vi har også foretatt intervju med elevene på kontaktmøtet nå i vår, for å høre hvordan de likte arbeidet med stasjonsarbeid.

Også gjennom det daglige arbeidet med elevene observerer vi hele tiden utviklingen til elevene.

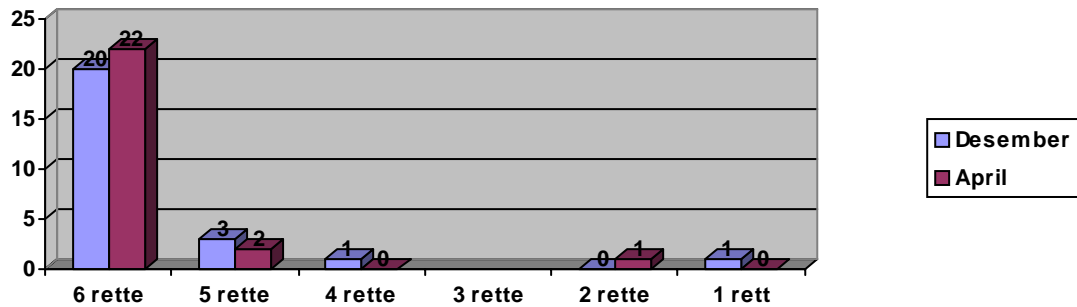
14. Resultat av kartlegging:

Jeg har valgt å bruke kartlegging av hele gruppa for å få et helhetlig bilde av gruppa. I tillegg har jeg tatt med enkeltstudier av to gutter; "Andreas" og "Mathias", som ennå

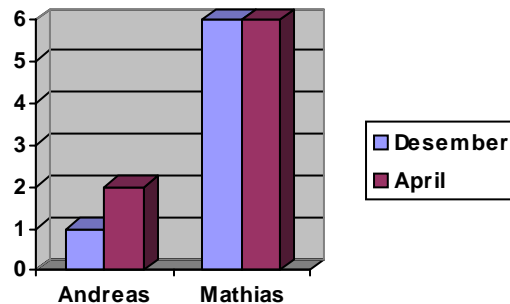
ikke har knekt lesekode og som på enkelte områder har lavere språklig bevissthet enn de andre elevene. Diagrammene viser utviklinga til hele gruppa på 25 elever fra desember til april. Søylen indikerer antall elever som har riktige svar på de ulike oppgavene.

Rimord:

Antall riktige rimord for hele gruppa:



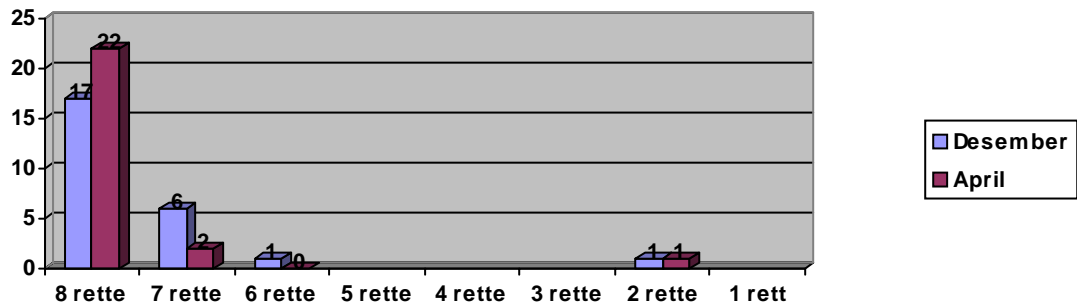
Antall riktige rimord i for "Andreas" og "Mathias":



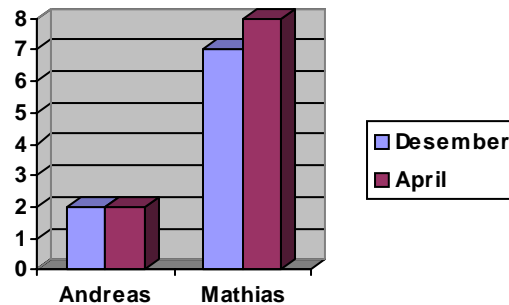
Fra desember til april ser vi en positiv utvikling i forståelsen av rimord. Allerede på den første kartlegginga hadde store deler av gruppa alt riktig, og i april viser nesten hele gruppa at de behersker rimord godt. Det er bare "Andreas" som ennå strever med å forstå hva rimord er. Han har 2 riktige av 6 mulige, og med den kjennskapen vi ellers har til "Andreas" vet vi at rimord behersker han ikke. Han gjetter ofte på ordene og klarer ikke å huske enkelte rimord fra gang til gang; som f. eks *hus-mus* og dette er type som er rimord vi har brukt mye. "Mathias" har klart alle rimordene i oppgavene både på den første og den andre kartlegginga og viser med dette at han har forstått de fonologiske strukturene som rimord representerer.

Korte og lange ord:

Antall riktige for hele gruppa:



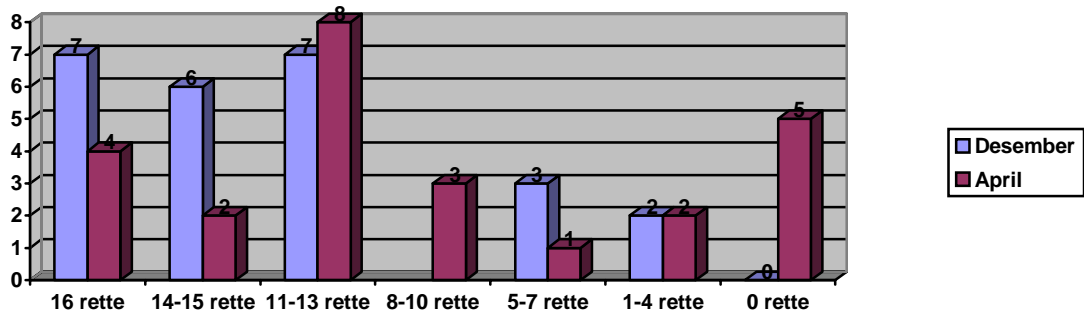
Antall riktige ord for "Andreas" og "Mathias":



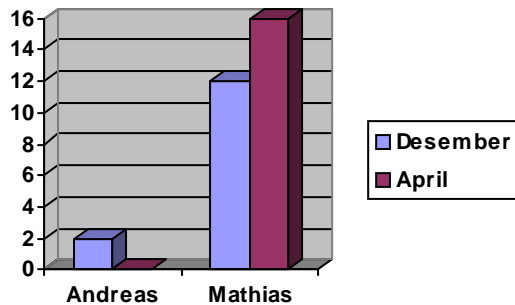
På den andre kartlegginga har "Mathias" klart alle oppgavene riktig, og viser her at han forstår at det er antall lyder eller stavelser som avgjør om et ord er kort eller langt. "Andreas" har klart to riktige svar; *appelsin* er et lengre ord enn *pære*, og *løvetann* er lengre enn *tre*. Både bildet av appelsinen og løvetannen kan virke litt større enn bildet som står ved siden av, og det er en mulig forklaring på hvorfor han har krysset av på disse. På flere av bildene har han krysset av på begge to, enten for å sikre rett svar eller fordi han synes bildene ser like store ut. Som en vanlig feil blant de som ikke hører forskjell på korte og lange ord, har han krysset av at ordet *tog* er et lengre ord enn *meitemark*. "Andreas" har samme resultat som i desember, men har rett på andre oppgaver i april enn i desember. Dette kan tyde på at han har glettet på svaret og egentlig ikke har noen særlig forståelse av oppgaven. Resten av gruppa viser at de behersker forskjellen på korte og lange ord, da 22 elever har alt rett og 2 elever har en feil.

Lytte ut antall stavelser:

Antall riktige for hele gruppa:



Antall riktige for "Andreas" og "Mathias":



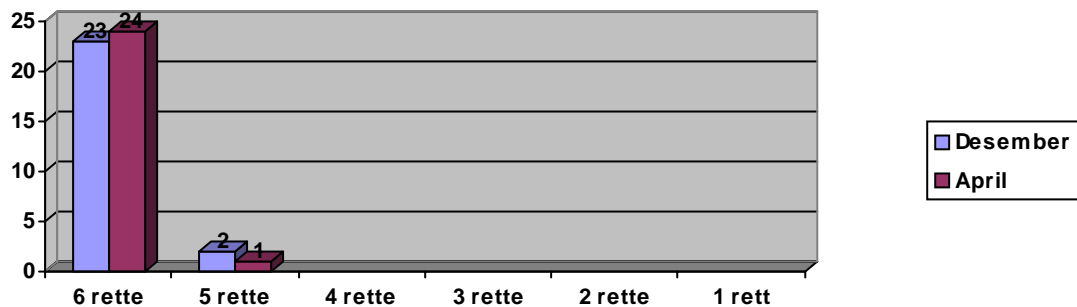
På disse oppgavene fikk elevene langt flere feil enn forventet, spesielt på den siste kartlegginga i april. Vi har i hele høst øvd på å klappe stavelser i navnene våre og i andre ord. Men det var tydelig at mange av elevene ikke relaterte dette til oppgavene de skulle gjøre, selv om vi også øvde rett før kartlegginga. I desember klarte 7 elever alle oppgavene, og 20 elever hadde 5 feil eller færre. I april har resultatet endret seg slik at nå var det bare 4 som hadde alt riktig og bare 14 elever var innenfor resultatet med 5 feil eller færre. 5 elever klarte dessuten ingen av oppgavene. Hvorfor denne negative endringa? Gjennom observasjon av elevene mens de utførte kartlegginga og ved gjennomgang av testene etterpå, er det helt tydelig at elevene har lyttet ut antall lyder i ordene i stedet for antall stavelser. Noen har blandet sammen begrepene, og på noen ord lyttet ut antall stavelser og på andre ord antall lyder. De har ikke selv reflektert over at de faktisk har gjort to forskjellige ting, men løst oppgaven slik de selv mente var rett.

De elevene som har scoret høyest på disse oppgavene er de elevene som har lest lengst og de som nettopp har knekt lesekode. "Andreas" klarte ikke og finne rett

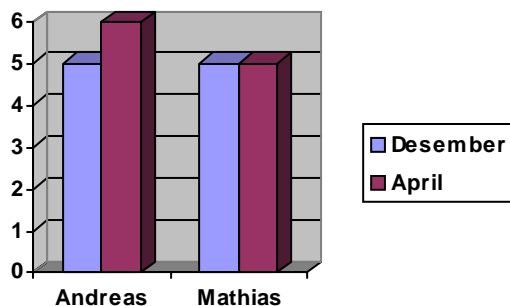
antall stavelser på noen av oppgavene. Han har satt mange strek under hvert bilde og har muligens prøvd å lytte ut antall lyder, men antall streker stemmer ikke med antall lyder heller. I desember klarte han 2 riktige. "Mathias" har fått alle oppgavene riktige i april, mens han i desember klarte 12 riktige, så han viser en fin framgang her.

Sammentrekking av stavelser til ord:

Antall riktige for hele gruppa:

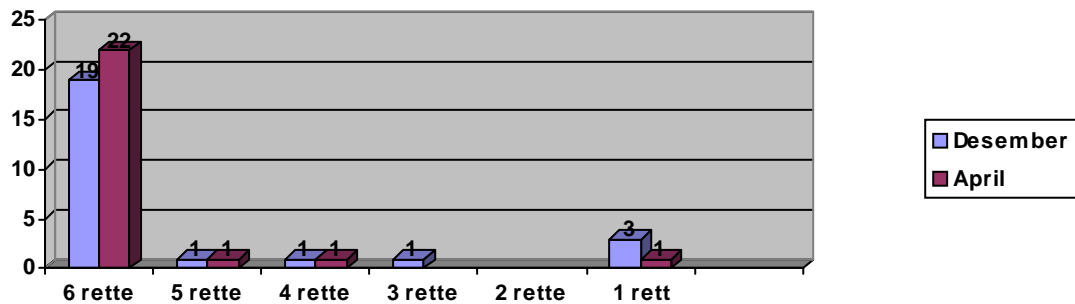


Antall riktige for "Andreas" og "Mathias":

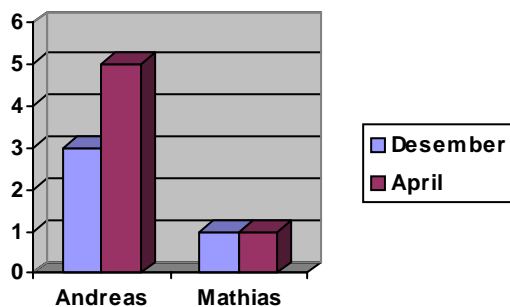


Disse oppgavene falt lett for alle elevene og det ser vi av resultatene for både desember og april, der nesten alle har fått full score. I på den første kartlegginga hadde både "Andreas" og "Mathias" en feil hver, mens i april hadde "Andreas" alt rett, mens "Mathias" hadde en feil. Men også for disse to elevene ser det ut som at disse oppgavene er innenfor deres kunnskapsnivå.

Sammentrekking av lyder til ord:



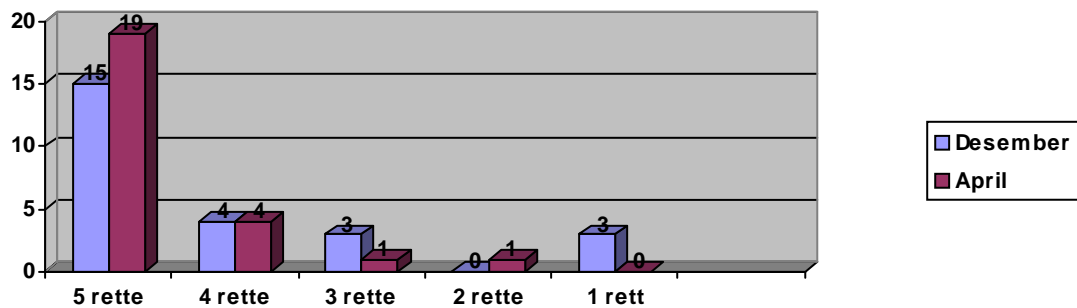
Antall riktige for "Andreas" og "Mathias":



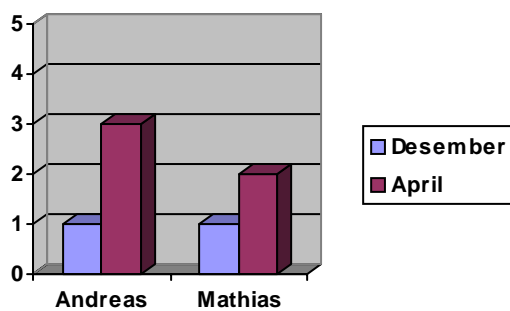
Disse oppgavene krever nok større fonembevissthet enn den foregående, men de fleste elevene har likevel greid oppgavene. "Andreas" fikk en feil; når ordet t-r-e ble sagt krysset han av på *fugl*. Han viser også fin framgang siden desember. "Mathias" fikk bare en riktig, han oppfattet ordet a-p-e rett, dette er også det samme ordet som han hadde rett i desember. "Mathias" har hele tiden scoret høyere enn "Andreas", men her har tendensen snudd. Når vi kom til lydnivå, viser han at bevisstheten om dette ikke er godt nok utviklet ennå.

Ord som begynner med samme lyd:

Antall riktige for hele gruppa:



Antall riktige for "Andreas" og "Mathias":

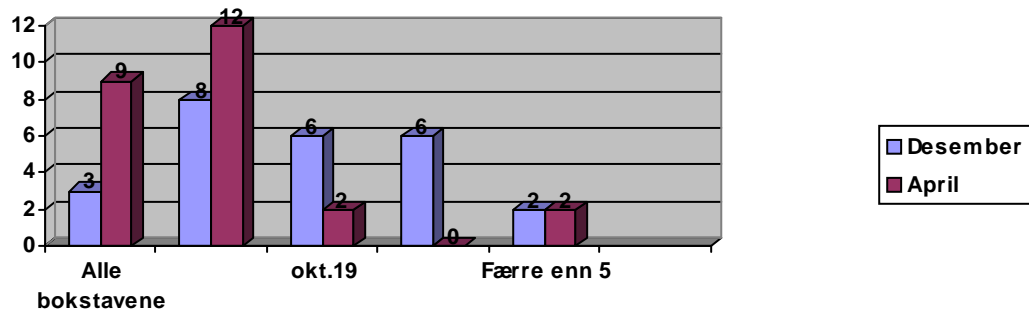


Her er det fin framgang siden desember og de fleste scorer høyt også her. "Andreas" klarte 3 rette i april, mens han i desember klarte bare 1 rett. "Mathias" klarte 2 rette i april, mens han klarte også bare 1 rett i desember. Så her har begge to hatt en liten framgang.

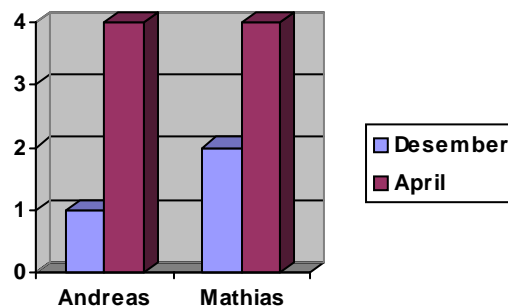
Bokstavkunnskap:

I oktober og april foretok jeg en kartlegging av elevenes bokstavkunnskaper. Denne kartlegginga ble gjort i en til en situasjon ved at elevene fikk se bokstavene på et ark og skulle si navnet på de bokstavene de kunne navnet på (se vedlegg 7).

Antall riktige for hele gruppa:



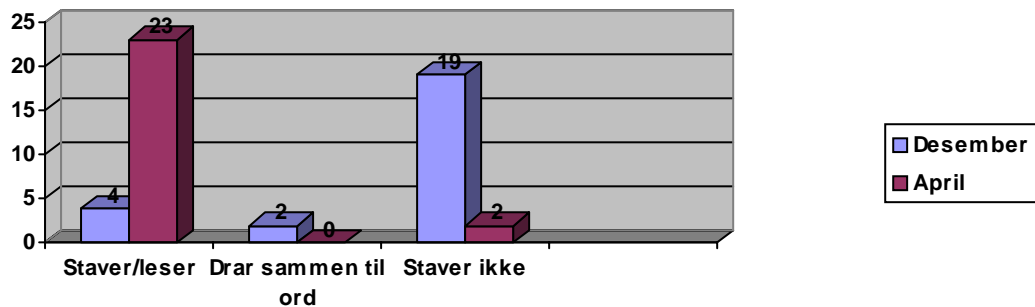
Antall riktige for "Andreas" og "Mathias":



Her ser vi tydelig at det har vært stor framgang blant elevene siden kartlegginga i desember. I desember var det 3 elever som klarte å gjenkjenne alle bokstavene i alfabetet, 8 klarte 20-28 bokstaver og 14 elever gjenkjente 19 eller færre. "Andreas" og "Mathias" gjenkjente i oktober færre enn 5 bokstaver. I april har bildet endret seg; 9 elever kjenner alle bokstavene i alfabetet og 12 elever klarer 20-28 bokstaver. Nå er det bare 4 elever som gjenkjenner 19 bokstaver eller færre. "Andreas" og "Mathias" klarer å gjenkjenne 4 bokstaver, mens de i desember klarte henholdsvis 1 og 2 bokstaver. Dette stemmer også med det bildet kartleggingsprøvene har vist, den språklige bevisstheten har økt hos gruppa som helhet, mens "Andreas" og "Mathias" viser at den språklige bevisstheten har økt på mange områder, men når de kommer

til utlytting av lyder og gjenkjenning av bokstaver har de ikke utviklet nok kunnskap ennå.

Leseferdigheter:



Også leseferdighetene ble testet i en-til-en-situasjon. Elevene skulle lese ord som var bygd opp fra enkle to-lydsord til femlydsord med konsonantopphopinger (se vedlegg 8). I oktober var det 4 elever som klarte å stave/ lese seg gjennom ulike ord. Av disse var det 2 elever som klarte lange ord, mens de andre to leste opp til 4 og 5- lydsord, hvis ikke ordene var for vanskelige.

Det var også to elever som klarte å dra sammen de lydene som vi hadde lært til da til ord som ga mening. I april har det skjedd store endringer i forhold til forrige kartlegging. Nå staver/leser 23 av elevene, og 16 av disse klarte alle ordene på kartlegginga, 3 klarte t.o.m. 4-lydsordene og 4 greide t.o.m. 3-lydsordene. "Andreas" og "Mathias" klarte begge å lese ordet *is*, som er et ordbilde de har automatisert. "Mathias" klarer å trekke sammen til ord med god hjelp hvis han får fortalt navnet på lydene som skal leses. Det viser at han skjønner prinsippet med å lese, men kan ennå ikke nyttegjøre seg kunnskapen fordi han ikke husker de forskjellige bokstavene/lydene.

Samtidig ser vi gjennom observasjoner at "Mathias" har hatt stor framgang siden han begynte i høst, da var han en liten beskjeden gutt som ikke torde å ta ordet i klassen, til i dag da han viser stor selvtillit og interesse for skriftspråket vårt. Kartleggingene viser også at den språklige bevisstheten er god helt til vi kommer til lyd- og bokstavnivå. Han har et godt utgangspunkt for det videre arbeidet vi skal i gang med.




"Andreas" har ikke hatt den samme framgangen som "Mathias", men han viser større interesse nå enn tidligere for det arbeidet vi holder på med. I høst kunne han ikke skrive navnet sitt alene, men det klarer han nå, i tillegg motiveres han av medelever og lærere til å ta i bruk skriftspråket. Vi har også et godt samarbeid med foreldrene som følger opp det arbeidet vi gjør på skolen.

15. Individuell oppfølging:

For de to elevene som ennå ikke har knekt lesekode og strever med deler av den språklige bevisstheten, vil vi sette inn tiltak der disse to får individuell oppfølging daglig over en periode. Dette er også en av grunnpilarene i Early Years Literacy Program, i tillegg til stasjonsarbeid. Elevene får undervisning alene sammen med læreren og jo tidligere tiltakene settes inn jo bedre. Her er det ikke slik som det ofte er tenkt i norsk skole: "Vi venter og ser om ikke eleven modner, den språklige bevisstheten og lesinga kommer når han er klar for det". Tvert imot; her er det om å gjøre å fange opp elevene så tidlig som mulig slik at de ikke blir hengende for langt etter medelevene, men har en mulighet til å komme opp på samme nivå ved tett oppfølging over en periode. Marie Clay påpeker også viktigheten av individuell oppfølging. "Reading Recovery-programmet" som hun har utviklet bygger på prinsippene med individuell oppfølging, progresjon ut fra nivået til den enkelte elev, daglig undervisning i korte bolker, arbeid helt ned på detaljnivå, og skriving og lesing som utfyllende aktiviteter (Hekneby 2003: 109).

16. Spørreundersøkelse:

Før kontaktmøtet i vår sendte vi hjem et forberedelsesskjema der et av spørsmålene gikk på hvordan elevene likte stasjonsarbeidet og hvorfor /hvorfor ikke. Elevene skulle sette kryss på det fjeset som passet best til deres oppfatning. Resultatet viste at 21 elever satte kryss på smilefjeset, mens 4 elever satte kryss på fjeset som anga at de likte det sånn passe/ eller litt og 0 elever satte kryss på det sure fjeset.

	21 elever
	4 elever
	0 elever

Noen av utsagnene som elevene kom med:

- *Gøy. Da tegner vi masse. Vi lærer ting.*
- *Perfekt!*
- *Mye artig. Lærer mye ut av det. Bruker mye av kroppen.*
- *Artigste vi gjør på skolen.*
- *Vi gjør mye rart. Vi ser i bøker, lærer om bokstaver og eventyr.*
- *Gjør så mye forskjellig. Gøy.*

"Andreas" og "Mathias" var blant de elevene som krysset av på fjeset i midten og de uttalte følgende:

- *Noen ganger kjedelig og noen ganger gøy. Kjedelig når det er vanskelig (f. eks regning).*
- *Jeg synes det er litt kjedelig.*

"Andreas" begrunner med at det er kjedelig når det er vanskelig, og det er en begrunnelse mange av oss vil komme med når vi ikke lykkes. Tidligere var "Andreas" og "Mathias" på ulike grupper, men er nå på samme gruppe sammen med to elever som har knekt lesekode for ikke så lenge siden. Vi observerer gjennom stasjonsarbeidet at de fungerer bedre på gruppa nå, fordi spriket opp til de andre elevene blir ikke så stort som tidligere.

17. Konklusjon:

Ut fra kartleggingsresultatene ser det ut som at stasjonsarbeid kan være en veldig godt egnet arbeidsmåte for å utvikle språklig bevissthet for elever på 1. trinn. Siden jeg ikke har noen kontrollgruppe å kontrollere resultatene opp mot, fordi den andre gruppa med 1. klassinger også gikk i gang med stasjonsarbeid, er det vanskelig å si om dette er en bedre arbeidsmåte enn andre som brukes på 1. trinn. Men kartleggingsresultatene og de daglige observasjonene gjør at vi som jobber med stasjonsarbeid, føler at vi har funnet vår måte å jobbe, der vi er sikre på at elevene får en differensiert og utfordrende undervisning. Det at 23 av 25 elever nå kan lese, er jo et resultat av et strukturert og planmessig arbeid med den språklige bevisstheta. Elevene liker også godt denne måten å jobbe på, og det gjør at de er motiverte og mottakelig for ny kunnskap.

Jeg skrev tidligere, at sist jeg hadde 1.trinn, var jeg ikke helt fornøyd med arbeidet vi gjorde for å utvikle den språklige bevisstheta, og den gangen var det godt under halvparten som lærte å lese i løpet av 1. klasse. Slik sett kan vi nok være atskillig mer fornøyd med det arbeidet vi har lagt ned i år, og det viser kanskje at å følge et vanlig bokstavprogram ikke er nok. Jeg tror disse elevene har et godt grunnlag for å gå i gang med den videre leseopplæringa på 2. trinn.

Også Vygotskys tanker om at elevene hele tiden skal jobbe innenfor sin nærmeste utviklingssone ser ut til å fungere godt gjennom stasjonsarbeidet. Både medelever og vi lærere trekker hele tiden eleven videre mot ny kunnskap. Også det sosiale aspektet får vi ivaretatt gjennom denne arbeidsmåten, siden elevene er delt inn i grupper og må samhandle på de stasjonene de er .

18. Litteraturliste:

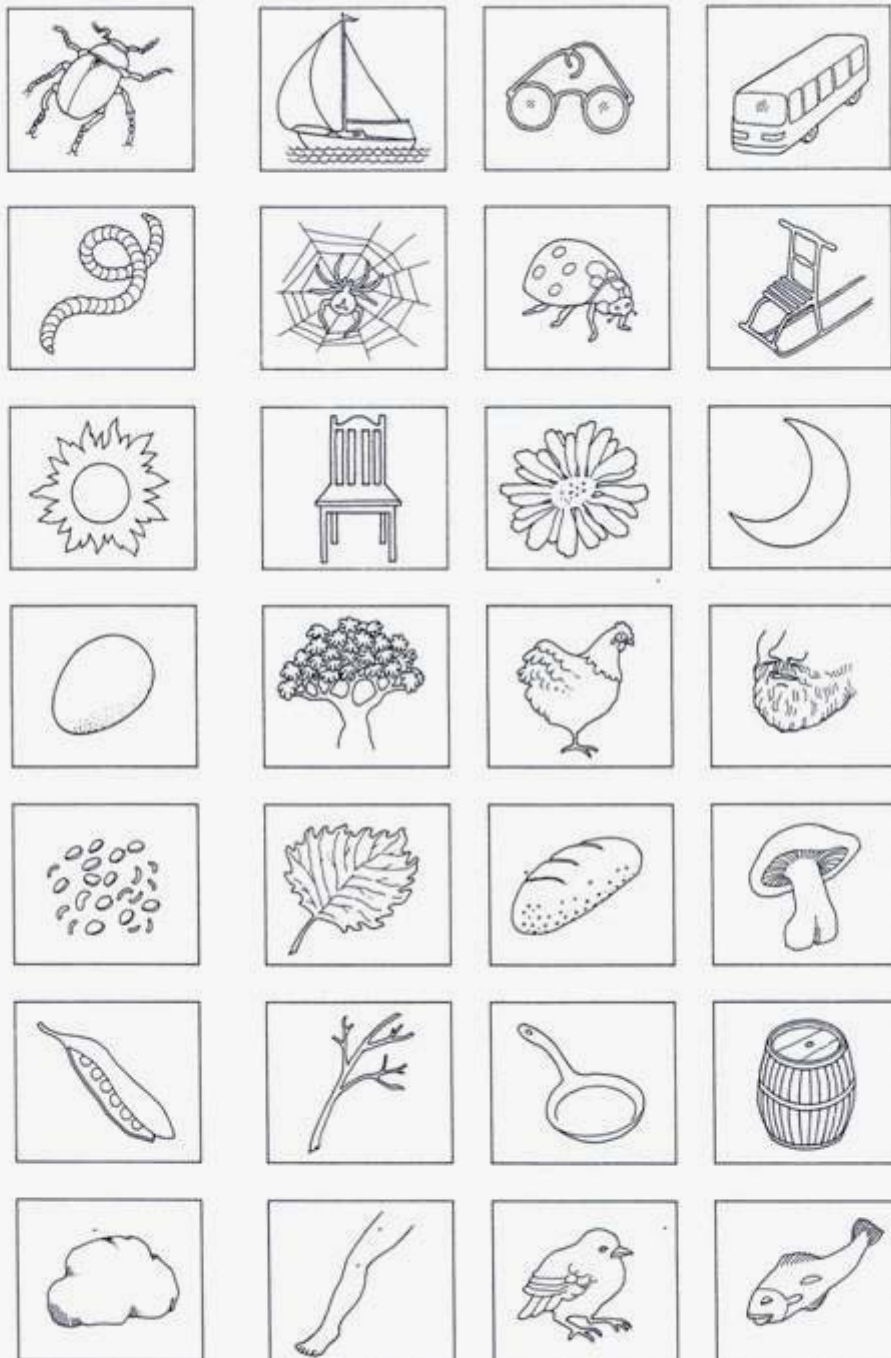
- Boström, Lena 2001, *Fra undervisning til læring*, Kommuneforlaget
- Egge, Liv-Astrid m.fl. 1997, *Regnbuen metodebok*, J.W. Cappelens Forlag A/S
- Frost, Jørgen 2003, *Prinsipper for god leseopplæring*, Cappelen Akademisk Forlag
- Hagtvet, Bente Eriksen 2004, *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*, Cappelen Akademiske Forlag, 2.utgave
- Hekneby, Greta 2003, *Skrive – lese – skrive, begynneropplæringen i norsk*, Universitetsforlaget, 2 utgave
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997, *L -97: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999, *Lese- og skriveopplæring. Veiledning L –97*
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003, *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver*, Fagbokforlaget
- Lyster, Solveig-Alma Halaas 2002, *å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*, Gyldendal Akademiske Forlag, 2 opplag
- Salen, Gerd 2003, *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av Ferdigheter*, Universitetsforlaget
- Traavik, Hilde 2003, *Skrive- og lesestart*, Fagbokforlaget
- Å lese for livet 2003, Cappelen Akademisk Forlag

<http://www.sofweb.vic.edu.au/eyes/lit/classrom.htm>

19. Vedlegg:

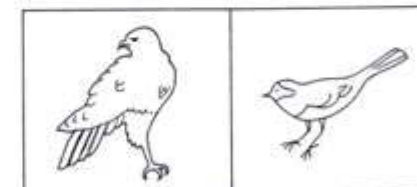
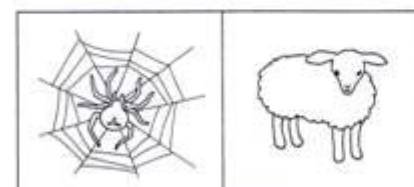
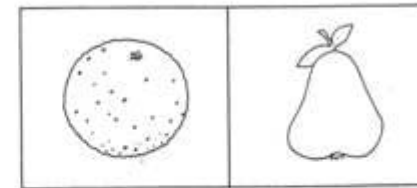
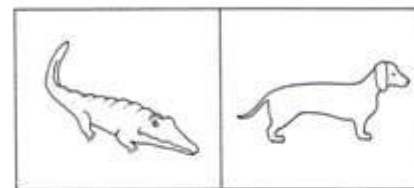
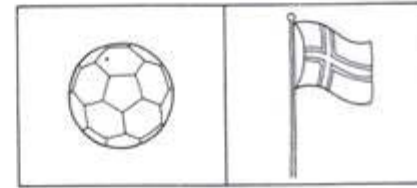
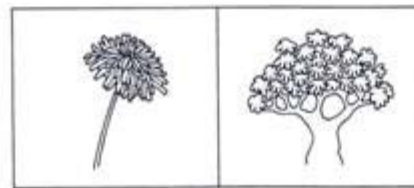
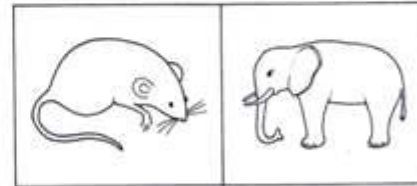
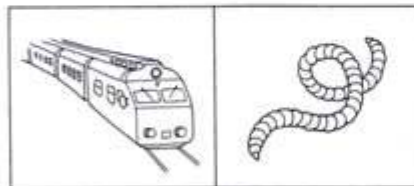
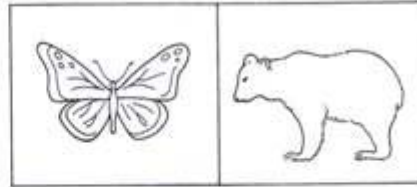
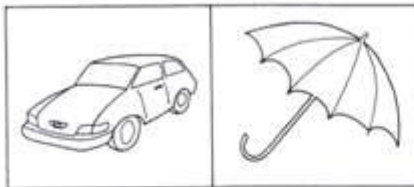
Vedlegg 1. Rimord

Kopieringsoriginal 4













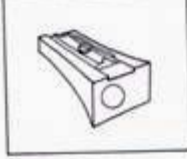

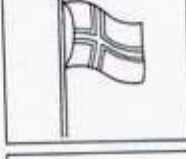


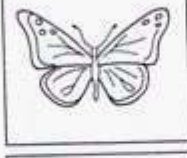
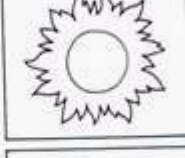



Vedlegg 2. Korte og lange ord

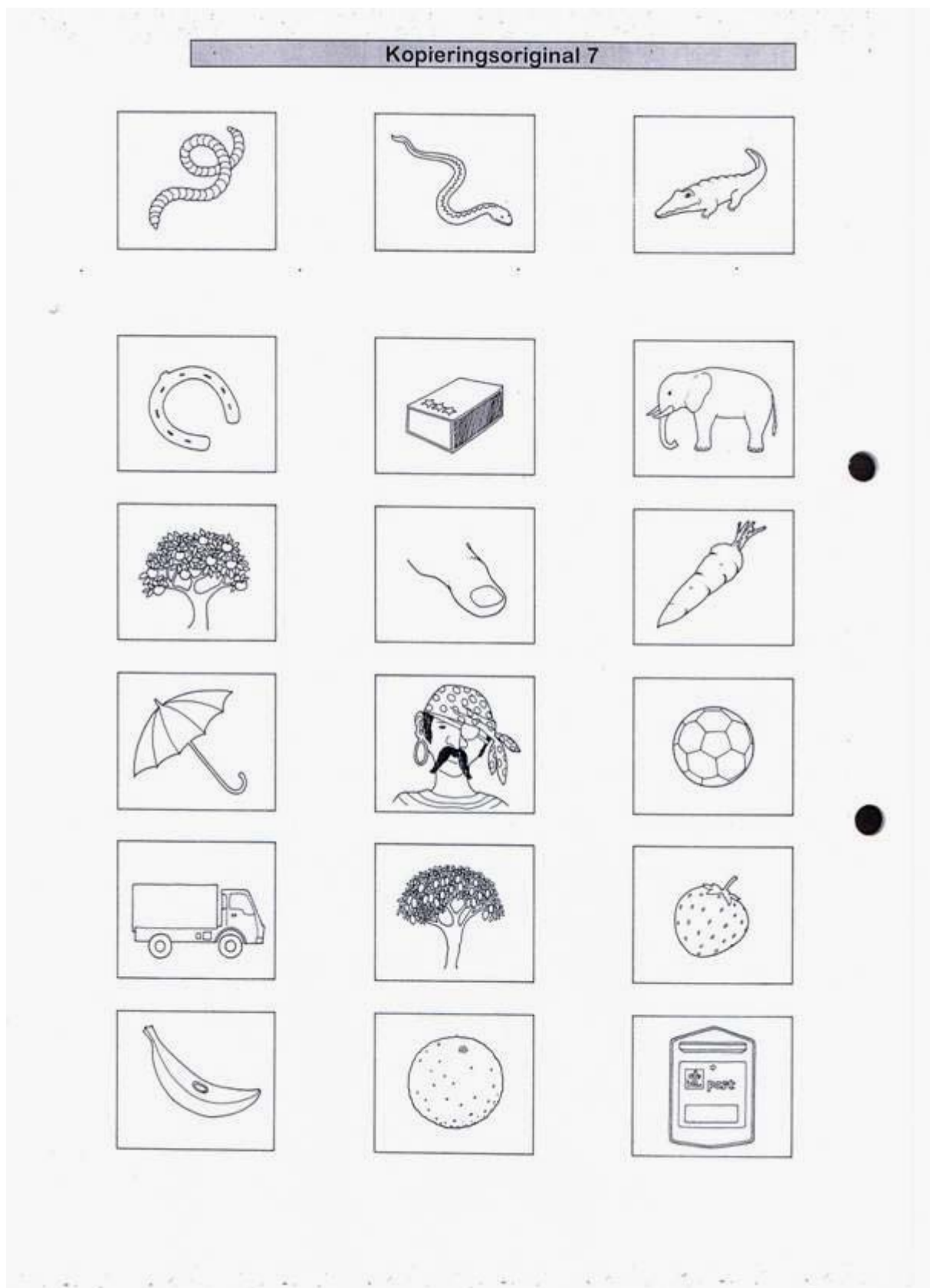
Kopieringsoriginal 5



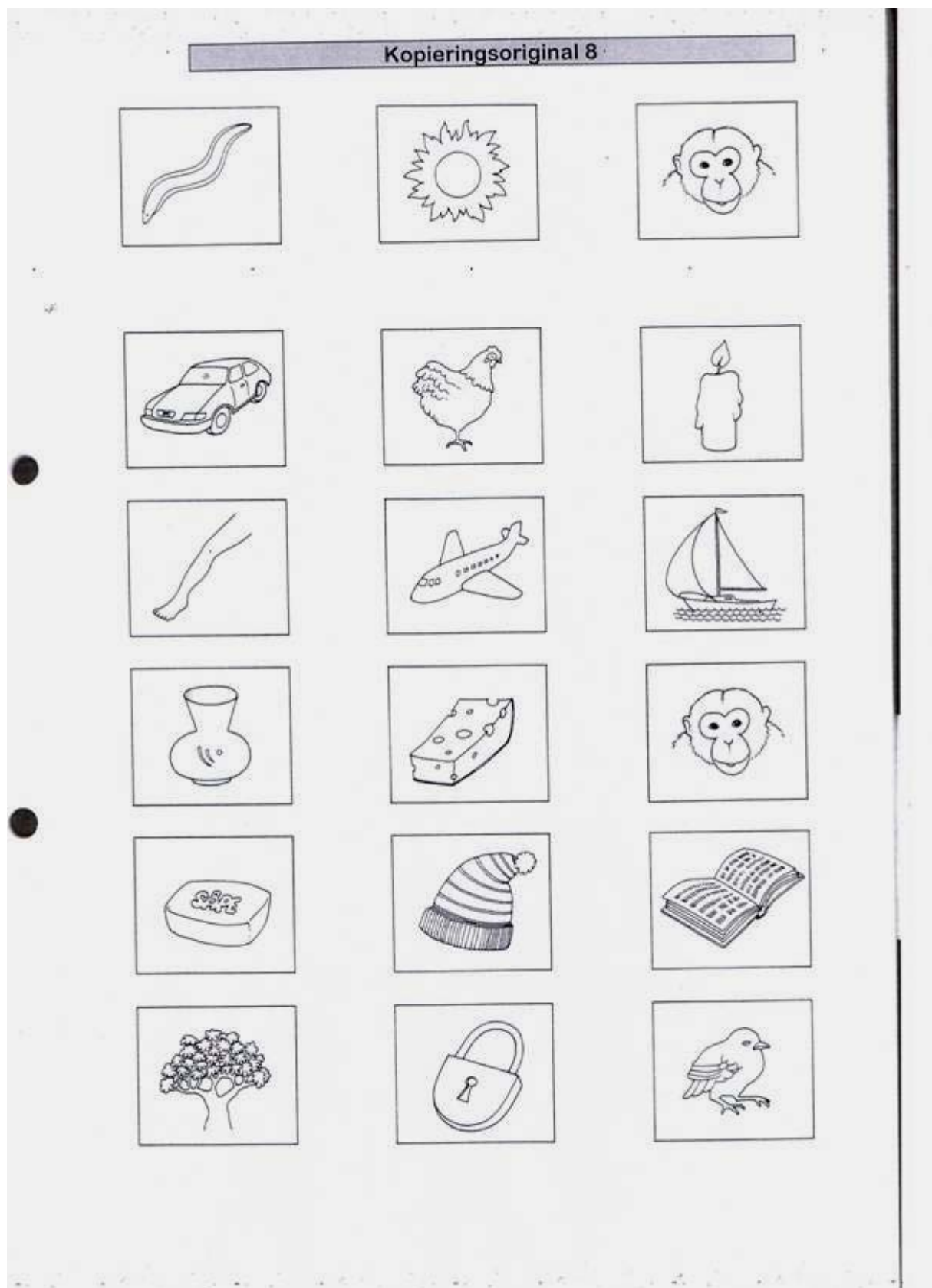
Vedlegg 3. Lytt ut antall stavelser

Kopieringsoriginal 6			
			
			
			
			
			

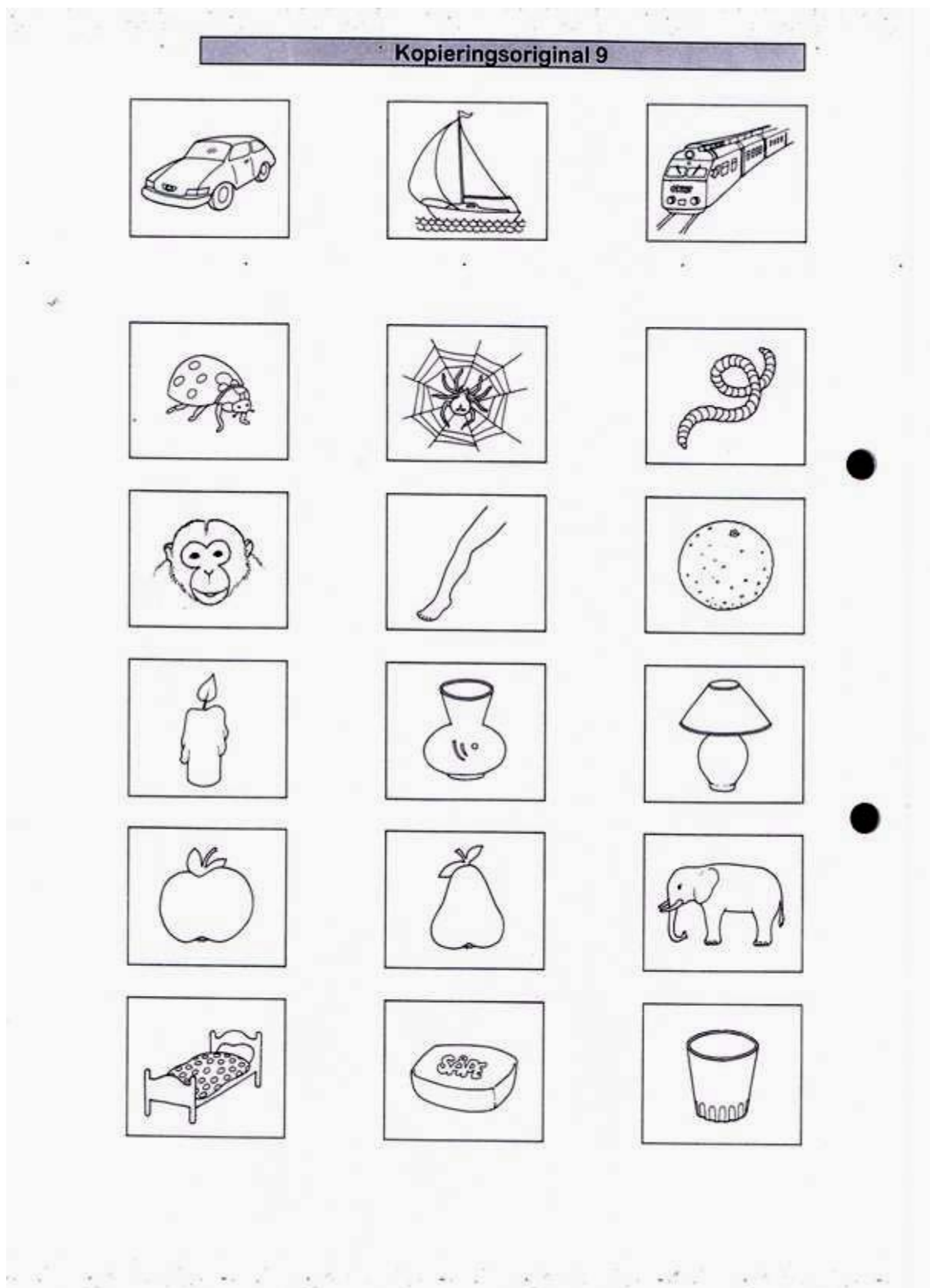
Vedlegg 4. Sammentrekking av stavelser til ord



Vedlegg 5. Sammentrekkig av lyder til ord.



Vedlegg 6. Ord som begynner med samme lyd.



Vedlegg 7

O I M S L

E N V R A

U F T H J

K Ø Æ G Å

D P Y B C

X W Q Z

Vedlegg 8

IS

TO

LE

VI

RO

UR

NI

SOL

MOR

TIM

FAR

MAT

OLE

ROT

REV

MUR

FIRE

LUFT

LESE

STOL

SIRI

POST

MASE

FLAT

NESE

KLOK

BLÅ

TRINE

ALSTAD

SKOLE

SPISE

GRIS

HEST